

教師養成におけるTPR型授業導入の意義

著者	川口 さち子
ページ	53-63
URL	http://id.nii.ac.jp/1477/00002897/

教師養成における T P R 型授業導入の意義

Significance of introducing of TPR to a Teacher Training Program

川口さち子

Sachiko KAWAGUCHI

聖学院大学人文学部日本文化学科

[あらまし]

本論は、過去 20 年間にわたって拓殖大学日本語教師養成講座で行われていた「教育実習」における T P R 教授法導入の実践報告である。特に、この過程を通じて、実習生が直接法教授法・日本語文法指導・学習過程の三つの項目を同時に学習する機会を得たことを報告する。この経験によって、実習生は、文法を文脈化して教えることの重要性とメタ言語理解ではない学習の可能性について直接学ぶことができる。また、身体感覚を使い、聴解力の伸長を優先して考える教授法の導入は、身体的な緊張を起こさず、感情的アプローチを可能にするため、ホリスティック教育からしても、理念的に支持されうる。

T P R のような、「学習を通して学習者」を見ることのできる教授法の養成講座導入は、実習生が将来のクラスでこれを実際に応用できるか否かは保留するとしても、今後の日本語教師養成に現代的な意味をもつものと言えよう。

[キーワード] 教師養成、教壇実習、T P R (トータル・フィジカル・レスポンス)、文脈化、ホリスティック教育

[Abstract]

This essay reports the progress of a "Japanese as a second language teacher training program" at Takushoku University, Tokyo, Japan, over the past 20 years. This program has provided trainees with the opportunity to experience teaching methodologies, grammar instruction, and the learning process of students. The program enables trainees to learn the importance of contextualized grammar instruction and teaching a second language without providing meta-language instructions. Introduction of a teaching method such as Total Physical Response that utilizes the kinesthetic sensory system and provides comprehension-oriented instruction is supported by holistic education given that it releases physical tension and allows for an effective approach.

Introduction of a methodology such as TPR is needed in second language teacher training programs regardless of whether trainees can apply it to their future teaching endeavors.

[Keywords] teacher training, on-site training, TPR (Total Physical Response), contextualization, holistic education

1. はじめに

本講では、拓殖大学オープンカレッジ日本語教師養成講座で行われていた「教育実習」における T P R の実践報告を通じて、実習生が直接法教授法・日本語文法・学習過程の三つの項目を統合して実習する機会を得たことを報告する。同講座では、教育実習の一環として、T P R

を教授法として模擬クラスの教育実習をすることを、過去20年間にわたって続けてきている。これによって、実習生は、文法を文脈化して教えることの重要性和メタ言語理解ではない学習のあり方について直接学ぶことができるが、そのことは今後の日本語教育の教師養成において必要な項目の一つになるのではないかと考える。

2. 拓殖大学オープンカレッジ日本語教師養成講座における「教育実習」

本講座は、外国人に日本語を教える人材を養成する目的で昭和44年(1965年)に開講されたもので、授業時間数は、基礎コース105時間(6ヶ月:35講義)、専門コース105時間(6ヶ月:35講義)、研究コース210時間(一年:70講義)、計420時間で、これを2年一貫の講座としている

同講座の「教育実習」は、講座開始後2年目の研究コースで、24回×3時間(計72時間=24講義)をかけて行われるが、このうち、16回をガイダンス・教案検討およびテキストや視聴覚教材を使った実習にあて、残り8回をTPRの実習にあてており、うち、2回をTPRの概要説明や準備に使い、6回を初級文法項目を実際にTPRで教えることに費やす。(このカリキュラムは、2008年度まで行われていたもので、2009年度からはカリキュラムが変更となっている。)(資料1参照)

2.1. 実習授業

実習授業は、次のA・Bタイプをほぼ交互に行う

A: テキスト・視聴覚を使った授業—10回(2008年度は9回)

B: TPRによる授業—6回

(ほかにオリエンテーション・実習準備・教案検討・授業見学がある)

実習生の人数は、多少年によって差があるが、20名~28名前後である。

実習授業の時間は、一回につき、90分行き、授業終了後に、グループディスカッション、講評、グループごとの教案検討を行っている。

テキストには『みんなの日本語I』を使い、実習一回は、3名ずつ組んで導入・練習と表現活動を行っている。

TPRは、一回につき、3名~4名で授業を行う(一人20分~30分)が、基本的には、一人が1~2つの文型を扱う。

2.2. TPRによる実習

実習生は、同教育実習の「TPR概要」の時間にフランス語を目標言語とするTPRの体験講座を受け、この経験をもとにして、日本語の初級文法項目のうち割り当てられたもの(2~3参照)をTPRで導入・練習する教案を作る。そして、担当講師の添削を経て、実習用に学生を集めた模擬クラス(毎年6名ぐらい)において、教壇実習を行う。実習後には、グループごとに討議を行った後、講評を行っている。このあと、それぞれの教授体験について振り返りのレポートを書かせ、教育実習終了後には、実習全体について毎年、アンケートを行っている。(テキストによる実習と共通)この結果については、後述する。

2.3. TPRで扱った実習項目 (2008 年度)

テキストによる実習では、『みんなの日本語 I』までの範囲であるが、TPRでは、テキストの後半で扱う文型でも前倒しで導入することができるため、初級後半の文型も扱う。その効果については、5章のアンケート結果を参照されたい。

以下、2008年度のTPR実習で扱った文型を一覧する。

1 Vてください

A d (ゆっくり・はやく e t c.) Vてください
NをVてください

2 NをVてください/AいNをVてください

A₁くてA₂いNをVてください
(1の項目も復習として少し入れる)

3 N₁をN₂ (位置)にVてください

V₁て、V₂てください

4 V₁たらV₂てください(「時のタラ」を中心に)

(前件と後件の主語を変えること)

5 N₁とN₂とどちらがAですか、Aいほうを〜てください

Nの中でどれがいちばんAですか、
いちばんAいものをVてください

6 N₁じゃなくてN₂をVてください。

N₁じゃなくて、N₂にVてください。

7 A₁くてA₂くないものをV₁て、V₂てください。

A₁くなくてA₂いものをV₁て、V₂てください。

8 V₁ながらV₂てください

V₁る前にV₂てください/V₁たらV₂てください

9 V₁ながらV₂てください(復習)

V₁たりV₂たりしてください
V₁ながらV₂たりVたりしてください

10 Vますと言ってください。

V₁たらV₂ましたと言ってください

11 Vた人は、だれですか/Vた人(もの)を、Vてください

←Vてください NをVてください

12 受給(もの)

Aさん、Bさんに「どうぞ」と言って、Nをあげてください。

Bさん、もらったら「ありがとう」と言ってください。

Nをくれた人はだれですか

Cさん、Nをもらった人はだれですか

Dさん、Nをあげた人はだれですか

13 V₁るとき使うものをV₂てください

V₁るとき使うものをV₂て、V₃てください

14 Vている人はだれですか(進行) (Vてください/NをVてください)(継続動詞)

Vている人はだれですか(結果)

←(Vてください/NをVてください)(瞬間動詞/着脱動詞)

15 V₁（可能形）る人、V₂てください

V₁（可能形）たらV₂てください

16 V₁たら、V₂てください（仮定条件）

（V₁たら・Aかったら・Aだったら・Nだったら・Neg たら）V₂てください

17 受給（行為）

AさんVてくださいと言ってください

Bさん、Vてあげてください。Aさん、Vてもらったら、「ありがとう」
と言ってください

18 受身

V₁られたら、V₂と言ってください

V₁られた人はだれですか V₂てください

19 V₁ながらV₂てください（復習）、

Aさん、BさんがV₁している間、V₂てください

20 V₁ないでV₂てください

V₁ながらV₂ないでください

21 NにVさせてください

NにVさせてあげてください

22 連体修飾復習・応用（長い修飾句）

いまVている人・いまVた人・さっきV₁てV₂た人はだれですか

23 Aさん、BさんにVするように言ってください

←Aさん、BさんにV てくださいと言ってください

24 Aさん、BさんにAいかどうか聞いてください

←Aさん、BさんにAいですか、Aくないですかと聞いてください

Aさん、BさんにAかったかどうか聞いてください

←Aさん、BさんにAかったですか、Aなかったですかと聞いてくだ
さい

Aさん、BさんにVたかどうか聞いてください

←Aさん、BさんにVましたか、Vませんでしたかと聞いてください

（※23、24は発話をさせていく）

3. なぜ養成講座でTPRなのか—TPRを養成講座でやることの意義

実習生は、TPR実習の教案作成と実習授業を通して以下のようなことを理解する。（詳しくは、4、5章で述べる）。

- 1) 教案作成を通して、導入文型を「文脈化する=文脈を与える」とは、どんなことなのかを理解する
- 2) 文法導入の際、学習者の次のような理解過程が分かる
メタ言語を通して説明すると、実際の場面がイメージできないが、メタ言語を通さないと、意味と音が合致・結合して表現が成立することが理解できる。つまり、場面が与えられる（「文脈化」される）ので、文法がどのように使われるかが分かる。
- 3) 文型を導入するための最適な場面（文脈）を考えなければならない。
- 4) 実習生は、文法がしっかり分かっていると教案そのものが作れない。
- 5) 学習者の反応の観察を通して、かれらがその表現の意味を理解しているかどうか分かる。

6) メタ言語説明によらないものの理解のしかたがあることが分かる。

4. 教案の作成を通して文法を考える

3の1)～4)で述べたが、実習生は、教案を作る際に、学習者に文型を理解させるためには文型を文脈化し、最適な場面を設定しなければならない。そのためには、実習生自身が文法をしっかりと分かっていなければならない。そのため、作成した教案において作例が不適切な場合は、教案を書き直させ、もう一度、導入文型を分析し、文法的な意味を考えさせることになる。以下に、実習生が間違いやすい例をあげる。

例) 1. ～ナガラ～テクダサイ

★不適切な作成例の適切化

立ちながら、本を読んでください。(不適切)

→立って、本を読んでください。(適切)

→歩きながら、本を読んでください。(適切)

⇒ ～ナガラ～テクダサイの前件と後件に来る動詞は、継続動詞であることをよく考えずに作例した例である。「立つ」は、瞬間動詞なので、ナガラを使うと不適切な文となる。「立つ」を使うなら、「～テ」の文型を使うべきで、「～ナガラ」の文型として例を作るなら、「歩く」などの「継続動詞」を使わなければならない。経験の浅い実習生が、よく犯す間違いであるので、このような教案作成を通して、改めて文法を理解し、文型を文脈化するとはどういうことであるかを考える機会となる。

例) 2. 「～ている人はだれですか」(進行)

Aさん、本を読んでください。

Bさん、音楽を聴いてください。

Cさん、絵を描いてください。

<Dに>音楽を聴いている人は、だれですか。

⇒進行のテイルを導入するにはどんな場面を与えればよいかを考えさせる。

A、B、Cにまず、動作をさせて、ほかのしている学生に質問をさせるという設定にするわけだが、A、B、Cの動作が継続動詞であることを認識して教案を作成しなければいけないことを意識させる。

例) 3. 「～ている人はだれですか」 (状態)

Aさん、帽子をかぶってください。

Bさん、めがねをかけてください。

Cさん、コートを着てください。

<Dに>めがねをかけている人はだれですか。

⇒例2)と同じ手順を踏むが、A、B、Cの動作が瞬間動詞であることを認識して教案を作成することを意識させる。

実習生は、進行のテイルと状態のテイルが混ざっている教案を作りがちなので、分けて教案を作成するよう指導する。

例) 4. ～ナガラ～と～アイダ～のちがい

①音楽を聴きながら、本を読んでください。

②音楽が鳴っている間、歩いてください。

音楽が止まったら、止まってください。

③Aさんが歩いている間、立ったりすわったりしてください。Aさんがとまったら、やめてください。

⇒TPRだと、ナガラとアイダの違いがはっきりすることを知る

⇒ナガラは、前件と後件の主語が同じであること、アイダは、前件と後件の主語が違うことを場面で示せば(「文脈化」すれば)はっきりすることが分かる。

⇒ナガラだけの練習だと、「ナガラ＝英語の while」だととらえてしまうので、同じ while であるアイダも合わせて扱っていくことが必要である。普通の初級の教科書では、ナガラとアイダは別々に扱うことが多く、アイダは初級後半、もしくは、中級で扱う場合が多いが、TPRでは、見て直ぐわかるので、早い時期にアイダも導入できる。

例) 5. 既定条件のタラと仮定条件のタラ

既定条件のタラと仮定条件のタラを分けて教案を考えさせる。

既定条件のタラ

・私が名前を呼んだら、「ハイ」と言ってください。

・歩いてください。音楽が止まったら、止まってください。

★赤が出たら、立ってください。青が出たら、後ろを向いてください。（不適切な例）⇒仮定条件のタラの意味になってしまうので、注意させる。実習生は、既定条件のタラと仮定条件のタラを区別せずに教案を作りがちなので、注意させる必要がある。

タラの導入の場合は、既定条件のタラから導入すると分かりやすい。また、初級教科書では、タラは、普通後半で習うが、TPRでは最初から導入することができる。出席をとるときに、「私が名前を呼んだら、「ハイ」と言ってください。」という指示で学習者は、反応できる。また、タラの前件と後件の主語を同じにすると、順序を示すテカラと区別できなくなるので、最初は、前件の主語と後件の主語を変えた場面設定をするように指導する。「音楽が止まったら、止まってください。」は、最も分かりやすい例である。

タラはいろいろな文型と合わせて使えるので、学習者は、はじめは、はっきりタラの意味が分からなくても何度も繰り返すうちに、タラの意味がだんだん理解できてくる。

5. 実習生が学習者の反応を観察して分かること

ー養成講座実習生のアンケートからー

毎年教育実習終了時に実習生に対し、アンケートを実施している。その回答の中から、実習生自身が実習全体のうち、TPRによる実習で、何を学んでいるかを述べたい。以下は、アンケートの回答を分類したものである。

5.1. TPRの心理的効果

- ① TPRにより、学習者が聞くこと・話すことがこわくなくなり、テキストによる授業においても、リラックスしてきたように思った。
- ② テキストのときには、緊張していた学習者もTPRではイキイキと自信をもって学んでいた。また逆にテキストでは余裕のあった学習者もTPRでは集中力が必要とされ、よかったと思う。

5.2. 聴解力の飛躍的な向上

- ① 文字が苦手な学習者でも、ずいぶんよく理解、反応できるようになったことが分かり、興味深かった。
- ② 最後の方では、発話も入ってきていたし、文型を先取りすることによって、後の授業の聴き取りがスムーズにいったと思う。
- ③ 文を発話することのできない学習者も、聞くことだけなら複雑な文でも理解できることが分かった。

5.3. 学習の深化

- ① 実際の場面を設定するのに有効である。
- ② 教科書で習ったことの理解が深まる。
- ③ TPRで先に学習した場合、理屈ではなく、体で（感覚で）一度身についてからのテキスト学習になるので、関心・定着度ともに高まると感じた。

5.4. クラスの雰囲気作り

- ① 学習者には、授業に変化があり、楽しく学べるという点でとてもよい。
- ② 学習者の上達が早いし、自信を少しずつ持っていく様子が見られた。学習者が楽しめて、テキストだけが続くより学習意欲がわくし、クラスの雰囲気がよくなる。実習を続ける

ほどに実習生と学習者の一体感が高まった。

- ③ 一方的に教えるだけになりがちな教授法だけでなく、実際に学習者が行動してもらうことが多いTPRを取り入れることで、メリハリのある授業ができたため、学習者の興味・関心をひけたのではないと思う。
- ④ アイスブレイクの時期が早まったように思う。発話も積極的になり、発音が少しずつ良くなった。また、それにより、学習者の弱点もはっきり見えるようになった。

5.5. 実習生自身の学び

- ① 何の文型を教えているのかはつきり自分自身が理解していなければ、聴いている学習者も何を言っているのかわからず、混乱させてしまう。どうアプローチしていけばよいか難しかったが、学習者が何に対し興味があり、どう反応するかを見られて、学習者自身の性格の違いが分かり、おもしろかった。
- ② 学習者の反応から理解しているかどうか分かるので、実習生の指示が適切だったかどうかもうすぐ分かる。
- ③ 楽しんで教えることができた。教えている学習者が理解していると実感ができ、とてもよい経験ができた。テキストでは、教えづらいことが、TPRではすんなりと入っていく感じがした。
- ④ 単なる直接法による教授だけでなく、学習初期において、話すことへの心理的抵抗が少なくなり、自然発話を動作・行動から促すことができるので、実践の中に取り込む意義があると理解できた。

6. TPRについての意識変化

実習生は、実践を通して、今まで持っていたTPRに対する、以下のような誤解に気づき、認識を改めることになる。

- ・ TPRは、子どもっぽい
- ・ TPRは、機械的である。
- ・ TPRで教えられるのは、命令文だけである。
- ・ TPRで教えられる文型は限られている。

実習後の認識は、次のようになる。

- ・ TPRは、奥が深い。
- ・ 目からうろこである。TPRでこんなに多くの文型が教えられるとは思わなかった。
- ・ 今後も授業に取り入れていきたい。

7. まとめ

以上で述べてきたように、養成講座におけるTPR導入の意義として、

- ・ 実習生の、文法の「文脈化」に対する意識が向上すること

- ・実習生の、学習者の学びに対する理解が深化することがあげられる。

テキストによる学習とTPRによる学習を並行していくことによって、学習者がどのように学んでいくのかが分かり、学習者がいろいろな学び方をしていることが学習者の観察を通して見えてくる。

また、学習メカニズムとの関係からは、

- ・学習者に対して場依存性が強化できること（木だけではなく森を見る）
- ・知覚様式嗜好性を多様化すること（触覚型・運動型の開発）すなわち、教科書で目を通して学ぶことのほかに、手でさわったり、行動を通してたりして学んでいく力を開発することができることが分かる。
- ・曖昧さに対する寛容度が向上すること（未知のものに対する受容性の向上）

があげられる。

おおむねメタ言語の説明による外国語教育しか受けたことのない実習生にとって、動作を指示するだけで学習者が文法や語彙を習得していくさまは「目からうろこ」の経験であるという。また、いわゆる「直接法」での外国語学習の経験のある者でも、「話すことを強制されない」理解中心型教授法の実際は、非常に衝撃的であり、「ものの見方が変わった」という感想を寄せるものが多い。

このような、身体感覚を使い、聴解力の伸長を優先して考えるTPR型の教授法は、マズローの「欲求階層説」（縫部（2001）pp.68-74）からしても、緊張の原因となる「生理的欲求」の充足阻害を起こさず、心理的達成のより高度の欲求充足へ向かう基礎を作ることの可能なものとして、また、身体的アプローチや感情的アプローチを重んじる、ホリスティック教育の観点からしても、楽しく体を動かし直接体験からの学びを保証するものとして、理念的に支持されうる。このような、「学習を通して学習者」を見、そのために文法の導入を具体的な文脈に沿って工夫しなければならない教授法の導入は、それを実際に応用するか否かは保留するとしても、今後の教師養成に現代的な意味をもつものと言えよう。

今後の課題

TPRの効果については、あまり知られておらず、誤解も多いので、海外も含めていろいろ宣伝活動を行いたいと考えている。

本年5月16日、フランス日本語教師会勉強会で、TPR紹介の講演（「学習者の理解力を鍛える教授法”TPR”（全身反応教授法）—教育現場での応用実践例紹介」）（フランス日本語教師便り No. 54, 2009.7 掲載 —<http://aejf.asso.fr>）を行い、好反響を得、海外でも応用できるという確信を得た。また、中国遼寧省の朝鮮族の中学校でも、実践した結果、学生たちの内省では聴解力が上がって、教師である金勝氏の日本語の発言がすべて理解でき、また文法がどのように実際のコミュにケーションに使われるかが了解できたという報告（金勝『中国中等教育機関の日本語教育における改良TPRの応用について』『早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文、2009年3月、』）が出ている。

今後もさらにこのような実践例を収集していきたいと考えている。

また、TPR応用アイデアブック（初級文型をカバーする「文脈化」アイデア集）の刊行も考えている。

[参考文献] (刊行年順)

- ASHER, James J. et al. (1986) *Learning Another Language through Actions : The Complete Teacher's Guidebook* (3rd ed.) California, USA: Sky Oak Production.
- 竹田恵子 (1987) 「T P Rを利用した初級日本語授業」『日本語教育』63号 (pp. 105~122)
- 川口義一 (1987) 「T P R日本語授業における文法事項の配列の特徴」『語学教育論集』2号 (pp. 63~82) 早稲田大学語学教育研究所
- 川口義一 (1989) 「現代の教授法理論—T P Rの理論と応用—」『講座日本語と日本語教育 第13巻 日本語教授法(上)』(pp. 42~67) 明治書院
- 渥見和重・勝野正子・川口さち子他 (1998) 『日本語教師養成講座「教育実習」10年の報告』拓殖大学言語文化研究所
- 縫部義憲 (2001) 『日本語教育学入門 改訂版』歴々社
- 川口さち子・松嶋緑 (2005) 「初級学習者を対象としたT P R指導の有効性—T P Rによる文型導入と文脈を与える指導」『日本研究と日本語教育におけるグローバルネットワーク』向日葵出版社
- 伴紀子監修・宮崎里司編著 (2009) 『学習ストラテジーを生かした学びの設計 タスクで伸ばす学習力』凡人社
- 新井優子「第3回勉強会報告」フランス日本語教師便り No. 54, 2009.7 掲載 <http://aejf.asso.fr>

[参考資料 1]

2008 年度 研究コース [教育実習] 全体カリキュラム

回	月/日	内 容	教科書の課または、 TPR の実習項目番号
1	6/26 (木)	実習ガイダンス他	
2	10/23(木)	実習準備①	
3	11/11 (火)	実習準備②	
4	11/18(火)	実習準備③	
5	12/2 (火)	実習準備④ 教案テキスト	
6	12/9 (火)	TPR による授業 [概要説明・デモンストレーション]	4 課
*7	12/11 (木)	テキスト・視聴覚を使った授業①	
*8	12/16 (火)	TPR による授業 [模擬授業・教案検討]	5 課
9	12/18 (木)	テキスト・視聴覚を使った授業②	
2009			
*10	1/6 (火)	TPR による授業 ①(文型リストは 2 章-3 参照)	1～4
11	1/8(木)	教案検討日	
*12	1/13 (火)	テキスト・視聴覚を使った授業③	6 課
*13	1/15 (木)	テキスト・視聴覚を使った授業④	8 課
*14	1/20 (火)	TPR による授業 ②	5～8
*15	1/22 (木)	テキスト・視聴覚を使った授業⑤	9 課
*16	1/27 (火)	TPR による授業 ③	9～12
*17	1/29(木)	教案検討日	
*18	2/3 (火)	テキスト・視聴覚を使った授業⑥	10 課
*19	2/5 (木)	TPR による授業 ④	13～16
*20	2/10 (火)	テキスト・視聴覚を使った授業⑦	14 課
*21	2/12 (木)	テキスト・視聴覚を使った授業⑧	18 課
*22	2/17 (火)	TPR による授業 ⑤	17～20
*23	2/19 (木)	テキスト・視聴覚を使った授業⑨	25 課
*24	2/24 (火)	TPR による授業 ⑥	21～24

(1) 「*」印・・・外国人学習者を対象にした実習授業 (15 回) を示す。

実習は、「テキスト (みんなの日本語初級 I) ・視聴覚教材を使った授業」と「TPR (Total Physical Response) による授業」を原則として各受講生が 1 回ずつ行った。(一部有志)

(2) 授業見学は拓殖大学の夜間または昼間のクラスを見学。